

O *hip hop* como pedagogia das juventudes: Encontro possível entre o multiculturalismo crítico, a pedagogia social e a educação popular

Valentina Carranza Weihmüller; Vera Helena Ferraz de Siqueira; Marcell Rezende Silva *

Resumo. Em um período marcado por profundas mudanças sociais, culturais, políticas e tecnológicas, em que se acentuam os processos de exclusão social, é necessário avançar no entendimento de como a pedagogia e suas práticas podem contemplar os desafios colocados para o atendimento dos direitos de educação e de cultura, particularmente de sua juventude. Emergem novas perspectivas de educação pautadas por concepções multiculturais e críticas, compromissadas com os direitos dos indivíduos e com a problemática da inclusão social da juventude, como a *Pedagogia das Juventudes*. Esta, aliada aos elementos disponibilizados pela crescente produção acadêmica sobre o *hip hop* no Brasil e em outros países, em suas intersecções com a educação alimentam a nossa reflexão sobre o potencial pedagógico dessa manifestação. Neste artigo evidenciamos como esta expressão juvenil, entendida como um lugar de construção identitária dos jovens em que são mobilizados processos simbólicos, sociais e materiais, pode ser entendida e apropriada em processos de pedagógicos críticos, inclusive na educação escolarizada, não só pelo caráter cotidiano e problematizador dos *raps*, senão também, pelo tipo de interação e modelo educacional que o embasam em suas diferentes manifestações. Ganha relevo neste artigo, a partir da contribuição das mencionadas perspectivas pedagógicas, a centralidade da realidade e dos problemas juvenis e a ideia de que temas urgentes como o da violência e exclusão social – tão presentes nas manifestações do *hip hop* – devem ser contemplados, seja em espaços formais ou não formais, como um dos eixos orientadores para se pensar a pedagogia e as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: *hip hop*; multiculturalismo crítico; pedagogia social; educação popular; pedagogia das juventudes.

EL HIP HOP COMO PEDAGOGÍA DE LAS JUVENTUDES: ENCUENTRO POSIBLE ENTRE MULTICULTURALISMO CRÍTICO, PEDAGOGÍA SOCIAL Y EDUCACIÓN POPULAR

Resumen. En un período marcado por profundos cambios sociales, culturales, políticos y tecnológicos, en el que subrayan los procesos de exclusión social, se hace necesario avanzar en la comprensión de cómo la pedagogía y las prácticas pueden contemplar los desafíos para cumplir

* Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde (PPGECS), Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (NUTES), Universidade Federal de Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil.

con los derechos de educación y de cultura, en particular su juventud. Emergen nuevas perspectivas de educación basadas en conceptos multi-culturales y críticos, comprometidos con los derechos de los individuos y la inclusión social de la juventud, como la Pedagogía de las juventudes. Esta, aliada a los elementos facilitados por la amplia difusión del hip hop en el ámbito académico en Brasil y otros países, y en sus intersecciones con la educación nutren nuestra reflexión sobre el potencial pedagógico de esta manifestación. En este artículo se muestra cómo esta expresión juvenil, caracterizada como un lugar de construcción de la identidad de los jóvenes en el cual se movilizan los procesos simbólicos, sociales y materiales, puede ser entendida y apropiada en procesos pedagógicos críticos, incluyendo en la educación escolar, no sólo por el contexto de la vida urbana cotidiana y caótica de los raps, pero también por el tipo de interacción y modelo educativo que subyacen en sus diferentes manifestaciones. Adquiere mayor relieve en este artículo, a partir de la contribución de la mencionada perspectiva pedagógica, la centralidad de la realidad y de los problemas juveniles y la idea de que las cuestiones urgentes como la violencia y la exclusión social –tan presentes en las manifestaciones del hip hop– deben ser entendidos, ya sea en espacios formales o no formales, como uno de los ejes rectores para pensar acerca de la pedagogía y de las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: hip hop; multiculturalismo crítico; pedagogia social; educação popular; pedagogia das juventudes.

HIP HOP AS A YOUTH PEDAGOGY: A POSSIBLE ENCOUNTER BETWEEN CRITICAL MULTICULTURALISM, SOCIAL PEDAGOGY AND POPULAR EDUCATION

Abstract. In a period marked by profound social, cultural, political and technological changes, in which social exclusion processes are accentuated, it is necessary to advance in the understanding of how pedagogy and its practices can contemplate the challenges posed to the fulfillment of the rights of education and culture, particularly of their youth. New perspectives of ongoing education emerge, committed to the rights of individuals and to the issue of social inclusion of youth, such as the so-called *Youth Pedagogy*. Such perspectives, plus the elements made available by the growing academic production on hip hop in Brazil and in other countries, particularly in its intersections with education, feed our reflection on the pedagogical potential of the hip hop. In this article, we bring into evidence how this cultural expression – as one of the places of identity construction of young people in which symbolic, social and material processes are mobilized – can be understood and used in relation to critical and reflective thinking in the learning process, given not only the problematizing character of rap lyrics, but also, by the type of interaction and pedagogical model that support it in its different manifestations. This article highlights the centrality of youth reality and problems with its urgent issues such as violence and social exclusion – much contemplated in the rap – to be taken as one of the guidelines for thinking about pedagogy and pedagogical practices.

Keywords: hip hop; critic multiculturalism; social pedagogy; popular education; youth pedagogy.

1. INTRODUÇÃO

Em um período marcado por profundas mudanças, em que se acentuam as exclusões sociais, é necessário avançar no entendimento da pedagogia e suas práticas e de como estas podem contemplar os desafios colocados para o atendimento dos direitos de educação e de cultura da população e, particularmente, de sua juventude.

Concebida a pedagogia de forma reducionista, tendo como foco a transmissão de conteúdos científicos por parte da escola, ou segundo concepções críticas que contemplam a capacitação do sujeito para uma leitura crítica do mundo, com um alargamento de suas fronteiras e interseções – como na visão de Paulo Freire e de algumas propostas atuais – múltiplas são as concepções e reflexões sobre seus sentidos, abrangência e motivações. Tensionar o termo pedagogia e entendê-lo de forma mais ampla, a nosso ver, introduz o desafio de pensar como se relaciona com a cultura, no sentido dado por Stuart Hall (1997), como terreno pedagógico e político estratégico, com grande poder no mundo moderno. O que levanta uma série de questões complexas: quem é esse jovem, sujeito/objeto da cultura e da educação? Como novas formulações sobre a educação e a pedagogia – e a noção de multiculturalismo – ajudam a pensar de forma mais articulada esses campos? Ao indagarmos sobre um movimento cultural específico – o *hip hop* – e como ele se desenvolve no Brasil, encontraríamos elementos para tal articulação e para pensar a partir de outros paradigmas a educação e a pedagogia? Estas são algumas questões que nos motivaram a escrever este artigo.

Políticas públicas equivocadas, modelos pedagógicos universalizantes, o encastelamento das instituições escolares sem abertura para a cultura e os saberes dos jovens, a dissociação entre contextos educativos formais e não formais, constituem um cenário que impede avanços e retroalimenta a pobreza e exclusão social. Mudanças não só nas políticas e nas práticas educativas, mas também nas formas de olhar e de conhecer parecem necessárias. A educação, a cultura, suas políticas, devem ter em vista sujeitos histórica e culturalmente situados, cujas vidas se dão em contextos concretos onde enfrentam conflitos, resistem e/ou são cooptados, encaminham suas demandas e reproduzem e/ou criam novas formas de se expressar e de se relacionar. Entretanto, é a partir de uma concepção essencializante de juventude, representada como uma idade de risco, e especialmente do jovem pobre e negro como um problema social, que as representações, políticas, educacionais e culturais da juventude se estruturam. Nessa perspectiva, a “condição juvenil” caracteriza-se como aquele modo em que:

[...] uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, refere-se a uma dimensão histórico-geracional, ao passo que a situação dos jovens revela o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (Abramo, 2008 em Brasil, 2014, p. 13).

Cruz (2001, p. 36) situa a virada construtivista e hermenêutica no olhar acadêmico sobre os/as jovens na região latino-americana no final dos anos 1980 e principalmente durante os anos 1990, quando passam a ser pensados como “sujeitos de discurso” por estarem “capacitados” para desenvolver uma construção objetivante sobre o mundo, e como “agentes sociais”, por terem recursos e competências para se apropriar e mobilizar processos sociais, simbólicos e materiais. Na mesma linha, Carrano (2012, p. 86) reconhece uma maior autonomia geracional e institucional dos jovens para construir seus próprios lugares, acervos e identidades culturais, movimento que se manifesta numa atitude juvenil de maior escolha sobre os marcos simbólicos que são introjetados para se reconhecerem e serem socialmente reconhecidos. É importante sinalizar que outras formas de olhar e conceber a(s) juventude(s) devem caminhar paralelamente com outros paradigmas da educação e pedagogia.

48

Com estas questões em vista, uma reflexão é feita neste artigo sobre a manifestação cultural do *hip hop*, entendido como um dos lugares de construção identitária dos jovens em que são mobilizados processos simbólicos, sociais e materiais e de suas possíveis relações com práticas pedagógicas. Trata-se de uma manifestação cultural com grande expressividade no Brasil, sobre a qual ainda recai um discurso incriminador, o que passa, entre outros aspectos, por estereótipos construídos principalmente sobre sua “inevitável” relação com a violência (Oliveira, 2015).

Com esses pressupostos, no presente artigo abordamos os (des) encontros entre cultura e educação a partir de uma reflexão sobre como o *hip hop* pode se constituir em um articulador entre esses campos. Em outras palavras, partindo do reconhecimento do *hip hop* como cultura popular emergente na contemporaneidade, pretendemos desenvolver uma reflexão sobre seu reconhecimento como um tipo de “pedagogia das juventudes”, sustentada por princípios do multiculturalismo crítico, da pedagogia social e da educação popular em prol de recuperar a função crítica, inclusiva e emancipadora das pedagogias culturais.

O trabalho se estrutura primeiramente com a caracterização de uma nova perspectiva de educação popular em curso no contexto brasileiro: a Pedagogia das Juventudes (PJs) e conexões entre os seus princípios e valores com o multiculturalismo crítico e a pedagogia social. A seguir, contextualizamos

o *hip hop* como movimento político-cultural de interessante repercussão nos grupos jovens urbano-periféricos do Brasil e apresentamos alguns estudos e reflexões que ilustram a relação entre *hip hop* e educação, evidenciando a sua crescente expressividade e contribuição. A ideia que ganha relevo neste artigo, a partir do aporte de outras formas de conceber a pedagogia, é que a questão da juventude e da cultura juvenil, levando em conta temas urgentes como o da violência e exclusão social, devem ser contemplados como aspectos estruturantes para se pensar a pedagogia e as práticas pedagógicas.

2. OS/AS JOVENS NA CONTEMPORANEIDADE... UMA PEDAGOGIA PRÓPRIA?

A fim de problematizar o *hip hop* como alternativa pedagógica, recuperamos a proposta de “Pedagogia das Juventudes” feita por Nonato, Almeida, Faria, Geber e Dayrell (2016) a partir de uma reflexão teórico-epistemológica sobre experiências educativas populares com jovens no marco do Observatório da Juventude (OJ)¹ da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Os/as autores/as partem de um conceito amplo de pedagogia vista como campo científico que tem como objeto a reflexão ética, epistemológica e política sobre os princípios e metodologias envolvidas nos processos educativos nas diferentes fases da vida. Assim, para eles/as, a pedagogia é uma área interdisciplinar que dialoga com outros campos (Sociologia, Psicologia, Antropologia, História, etc.) a fim de elaborar e sistematizar reflexões capazes de conciliar os sujeitos do processo educativo e os objetivos das práticas nos diferentes contextos – formais ou não formais – em que estas se desenvolvem.

A Pedagogia das juventudes (PJs) seria então, uma proposta atualizada sobre os “princípios e metodologias que informam e dão vida, boniteza, como diz Freire, a uma determinada prática educativa desenvolvida com jovens”, o que vai ao encontro da perspectiva de educação popular, que enxerga os jovens como *sujeitxs* de desejos e de direitos, *produtorxs* de demandas, identidades e projetos de vida múltiplos (Nonato *et al.*, 2016, p. 250). Essa concepção de educação parte de uma visão antropológica da condição humana na qual o ser humano não é algo dado, senão um ser em permanente processo de construção a partir das possibilidades históricas, sociais e culturais dos contextos nas experiências de vida (Freire, 1987; Charlot, 2000).

¹ O OJ da UFMG foi criado no ano 2003 no marco das Políticas Públicas da Juventude desenvolvidas durante o primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007).

Nonato *et al.* (2016, p. 254-255) indicam que existem diversas formas de se constituir como sujeito jovem no Brasil, sendo majoritária aquela que se dá em contextos de “desigualdades sociais, de desumanização e de homogeneização, nos quais o ser humano é ‘proibido de ser’, privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana”. Em tal condição os jovens:

[...] amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. [...] é nesse processo que cada um/a delxs vai se construindo e sendo construídx como sujeito, como ser singular que se apropria do social, transformando-o em representações, aspirações e práticas, que são interpretadas e dão sentido aos seus mundos e às relações que mantêm (Nonato *et al.*, 2016, p. 255).

Com base nesses princípios, a PJs apresenta os seguintes pilares pedagógicos: a) “A centralidade das interações sociais e das sociabilidades nos processos formativos vendo nelas um potencial educativo que muito contribui para a formação humana dxs jovens”; b) “A construção de conhecimento, cujo processo parte do (re)conhecimento das realidades vividas pelxs educandxs como matéria-prima para as práticas educativas e projetos” (Nonato *et al.*, 2016, p. 300). Seguindo Paulo Freire, os autores também colocam como princípios: o trabalho coletivo como organizador do trabalho educativo, a pesquisa como princípio prático, a formação para a autonomia, uma atitude comprometida com a construção das identidades e o reconhecimento cultural para o desenvolvimento de projetos de vida.

3. PEDAGOGIAS DAS JUVENTUDES, MULTICULTURALISMO CRÍTICO E PEDAGOGIA SOCIAL

Buscando estabelecer conexões entre a PJs e o multiculturalismo crítico, identificamos que ambas as perspectivas focalizam a diversidade cultural, identitária e os processos discursivos que as constroem, problematizando relações de poder e construções históricas de desigualdades.

Louro (2004), ampliando essa reflexão, defende a necessidade de se pensar em novas formas de expressão dos sujeitos, com base na ambiguidade, na multiplicidade e na fluidez das identidades, o que nos permite expandir as formas de compreender a cultura, o conhecimento, o poder e a educação. Nessa perspectiva, as diferenças são compreendidas como constitutivas dos próprios sujeitos, tendo um caráter identitário complementar.

Defendemos que não há tipos identitários “puros”, mas sujeitos híbridos que se constroem a partir das relações, experiências e das significações que dão a essas, o que faz necessário desconstruir discursos que congelem identidades e “demonizem” o outro. A partir de uma visão multicultural, a educação deve valorizar a diversidade e questionar as diferenças, superando posturas dogmáticas e questionando os modelos normativos, sem cair em dogmatismos e radicalismos que perpetuem a separação eu/outro, normal/diferente (Canen, 2007).

A PJs, em diálogo com o multiculturalismo crítico, provoca questionamentos no caráter monocultural e no etnocentrismo presentes nas práticas pedagógicas, em busca do empoderamento dos menos favorecidos, minorias e excluídos, para que possam ser sujeitos de sua vida e atores sociais (Candau, 2008). A partir da necessidade de buscar a liberdade e a diversidade, gerar uma consciência coletiva para a transformação social e o rompimento das cadeias de opressão, a educação popular emerge como uma perspectiva possível.

Presenciamos, atualmente, o aumento de espaços de reivindicação de grupos específicos, da visibilidade do outro e da diversidade de interesses, fatos que geram tensões e conflitos que se tornam um campo de intervenção da educação popular. Para isso, é preciso compreender a diversidade cultural, isto é, as interações, a reciprocidade, a interdependência e o intercâmbio que regem as relações entre as culturas e influenciam às diferentes compreensões de mundo (Nahmías, 2006).

O contexto de abertura territorial e o fluxo da informação promovida pelo desenvolvimento tecnológico e pela globalização podem levar a uma consciência planetária e, como cidadãos deste mundo, todos temos direitos, deveres e responsabilidades compartilhadas. Nesse contexto globalizante, o respeito e a valorização da diversidade cultural e o desejo de um mundo igualitário e sustentável devem compor, dentre outros, os pilares da educação, o que encontramos nas propostas da PJs. A educação, portanto, deve desenvolver habilidades sociais que fortaleçam os indivíduos para a participação democrática, fomentando um espírito de responsabilidade pessoal e social e solidariedade para com as nações e culturas historicamente excluídas e vítimas de processos de submissão (Nahmías, 2006).

Segundo Nahmías (2006, p. 125):

Esses propósitos têm sua base no princípio de que a educação adquire significado na vida das pessoas quando o aprendizado fundamenta-se no cotidiano, quer dizer, sustentam-se na necessidade de mudar uma cultura que transmite a valorização do externo, do especializado, do profissional,

por uma cultura que reconhece nas situações concretas uma oportunidade educativa que potencializa o sentido de identidade e pertencimento com o entorno e com um contexto.

Uma educação que incorpore a diversidade compreende a participação como sinônimo de poder, onde os sujeitos, para além de participar, são capazes de tomar decisões. A compreensão dessa dinâmica torna-se importante na medida que em presenciemos, diante da globalização e de conjunturas homogeneizadoras, experiências e resistências locais, expressas no grande número de movimentos sociais, étnicos e de outras minorias que reivindicam respeito às diferenças e a garantia de direitos (Cruz, 2001; Nahmías, 2006; Carrano, 2012).

Nessa lógica, a educação popular bem como a PJs, podem ser concebidas como mecanismos de luta política, para além das formas tradicionais de mobilização. Como coloca Vasconcelos (1998), buscando resistir, os sujeitos lançam mão da criação de práticas alternativas irreverentes e transgressoras (humor, ironia, arte, silêncios, performances). Assim, as diversas manifestações de *hip hop*, podem representar um mecanismo de resistência e luta, visto que há o “reconhecimento e a valorização do potencial humano para a criatividade e a liberdade, mesmo no interior de estruturas político-econômico-culturais opressoras” (Vasconcelos, 1998, p. 53).

52

Com base nos ideais de educação popular, mudanças no contexto de alienação e opressão devem ser buscadas, pautadas em processos dialógicos nos quais os sujeitos interagem entre si em relações de igualdade. Como propõe a PJs, é preciso valorizar práticas educativas formais e/ou não formais, que permitam espaço para as diferenças, buscando gerar autonomia e emancipação dos sujeitos.

Estabelecendo pontos de contato entre a PJs e a pedagogia social, observamos que ambas as perspectivas se orientam na procura da inclusão social e cultural, no reconhecimento das alteridades e de “um mundo juvenil” com conhecimentos, lugares e ações formativas próprias. Quanto à pedagogia social seguimos a perspectiva espanhola, que segundo Núñez (2007b), a define como um campo disciplinar que discute a teoria e a prática pedagógica “nas complexas fronteiras da inclusão/exclusão” (p. 1, tradução própria). Trata-se “de um trabalho de ampliação – no político e no pedagógico – das dimensões de responsabilidades públicas na educação” que levam a pensar o educativo para além da escola, dialogando com outros espaços e saberes onde também circulam conhecimentos e práticas formativas (Núñez, 2007b, p. 1-2, tradução própria). Em definitivo “um espaço para pensar e, também

acionar questões que têm a ver com a igualdade e os direitos no marco das novas condições econômicas, a respeito do acesso à cultura, a participação social e a dignidade das pessoas” (Núñez, 2007b, p. 2, tradução própria).

Consideramos que a proposta da PJs enfrenta os desafios atuais da pedagogia social colocados pela mencionada autora. Por um lado, rejeita a postura tradicional dos programas sócio-educacionais de “pedagogização” que operam através de estratégias de “prevenção de riscos” e “integração social”, os quais, “de cima”, enxergam o jovem como “menor” (que não sabe e deve aprender através apenas do conhecimento transmitido pelos adultos), passivo (que carece de ação e interesses e projetos próprios) e “perigoso” ou “irresponsável” (pois não sabe se comportar conforme as regras e os hábitos entendidos como “corretos”). Por outro, permite preencher o “vácuo cultural” dos circuitos de políticas públicas educacionais que, ora estabelecendo muros entre as instituições e “a rua”, ora respondendo automaticamente às diretrizes neoliberais dos organismos internacionais, resistem à articulação em rede e ao reconhecimento de espaços pedagógicos nas culturas populares. Dessa maneira, como indica a autora, os avanços de programas e políticas orientados desarticuladamente aos jovens retroalimentam o círculo de exclusão e pobreza, pelo fato de não apostar na “democratização do acesso de amplos setores sociais aos circuitos onde se produz e se distribui o conhecimento socialmente significativo” (Núñez, 2007a, p. 5, tradução própria). Para a pedagogia social o reconhecimento do jovem como sujeito de ação, de conhecimento e de direitos, supõe a virada das tradicionais perspectivas pedagógicas universalizantes. Faz o chamamento a um trabalho em rede que conecte as escolas com outros espaços formais (serviços sociais, sanitários, ONGs, equipamentos culturais, clubes) e não formais (a rua, a praça, a esquina) com o intuito de gerar “lugares abertos, franqueáveis, amigáveis e exigentes, que convoquem a partir dos interesses de meninos e meninas, para lhes permitir a construção de diversos itinerários” (Núñez, 2007a, p. 7, tradução própria).

A partir dos cruzamentos fundantes da educação popular, do multiculturalismo crítico e da pedagogia social, podemos dizer que a PJs se apresenta como um modelo interessante para articular uma educação realocada nos interstícios da política, do trabalho cultural e da criação de identidades e autonomia das novas gerações.

Tendo feito essas aproximações, apresentamos a seguir uma contextualização da cultura *hip hop* no Brasil para então focalizar em alguns de seus desdobramentos no campo educativo, para com isso, viabilizar algumas reflexões que permitam compreender sua especificidade como um tipo de pedagogia juvenil em contextos de exclusão e violência social.

4. O HIP HOP NO BRASIL

Com origens na Jamaica, o *hip hop* surgiu nos bairros marginais da cidade de Nova Iorque nos Estados Unidos na década 1970, a partir da confluência entre imigrantes negros e latinos. Foi uma época caracterizada pelas repercussões socioeconômicas da crise de desindustrialização, fenômeno que afetou especialmente os jovens de estratos sociais mais baixos. Nessa realidade, apareceram práticas socioculturais inovadoras, entre elas, modos de fazer música que permitiam o encontro, a recriação coletiva e um espaço para “se expressar” (Blanchard, 1999; Felix, 2005; Oliveira, 2015).

Com o processo de globalização, o *hip hop* chega ao Brasil em meados dos anos 1980, configurando-se como prática cultural de lazer subalterna. A partir dessa época, inúmeros espaços urbanos começaram a recriar o *hip hop* à moda brasileira, seguindo a estética americana, mas incorporando elementos próprios (Oliveira, 2015; Andrade, 1999; Felix, 2005). Como indica Oliveira (2015), a reconfiguração do *hip hop* no Brasil trouxe um deslocamento particular numa prática que já, nas suas origens, se apresentava contra-oficial e híbrida. No Brasil dá-se uma complexa conjunção entre elementos que combinaram tradições afro-americanas com aquelas modernas mais “sofisticadas” (Oliveira, 2015, p. 36), ou seja, cultura ancestral com tecnologia, cultura popular com indústria cultural, realidades centrais (Estados Unidos) com periféricas (Brasil, Latino América).

54

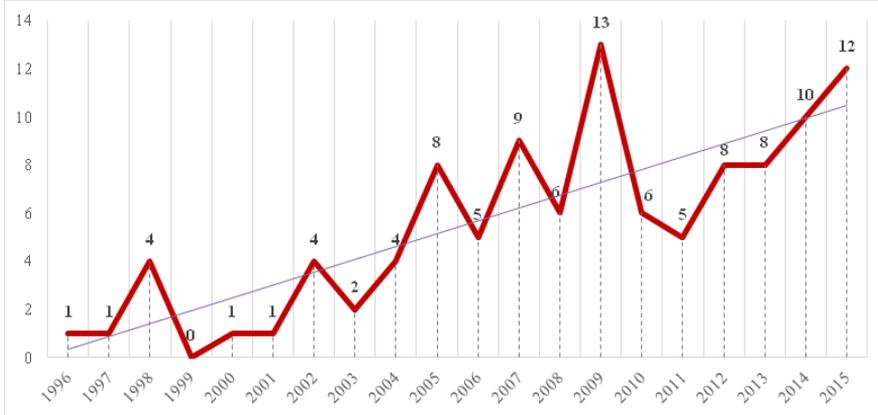
É a partir de meados dos anos 1990 que um estilo de “hip hop engajado e contestatário” se consolida no Brasil com a ampliação da circulação de bandas como Racionais MCs, GOG, Câmbio Negro, Faccção Central, DNMN, entre tantas outras, e também pelo surgimento de novos espaços e grupos em contextos sociais específicos. Hoje em dia é difícil conseguir dar conta do complexo circuito cultural do movimento *hip hop* e da quantidade de manifestações ligadas a ele. Rodas de rima, campeonatos de batalhas, literatura marginal, shows, produtoras independentes, MCs, DJs, etc., circulam, se relacionam, produzem e são consumidos em diferentes níveis (nacional, estadual, regional, local) e estratos sociais. Neste sentido, podemos dizer que atualmente o *rap contestatário*, o *rap de favela*, o *rap Nacional*, se apresenta como uma prática cultural rizomática e dinâmica, ligada a grupos sociais subalternos que expressam uma identificação multifacetada a partir do reconhecimento e da defesa de uma situação social (morar na favela, na periferia) de classe (popular/trabalhadora/oprimida) e de raça (negra).

5. O HIP HOP: CONTRIBUIÇÃO DE ESTUDOS PARA SE PENSAR A CULTURA COMO EDUCAÇÃO, AS JUVENTUDES COMO PEDAGOGIA

A partir de resultados de uma revisão bibliográfica exploratório-descritiva sobre a produção acadêmica referente ao *hip hop* no Brasil² observamos que nos últimos dez anos vem ocorrendo uma significativa evolução quantitativa.

GRÁFICO 1

Evolução quantitativa das teses e dissertações publicadas em instituições brasileiras sobre hip hop. 1996-2015



55

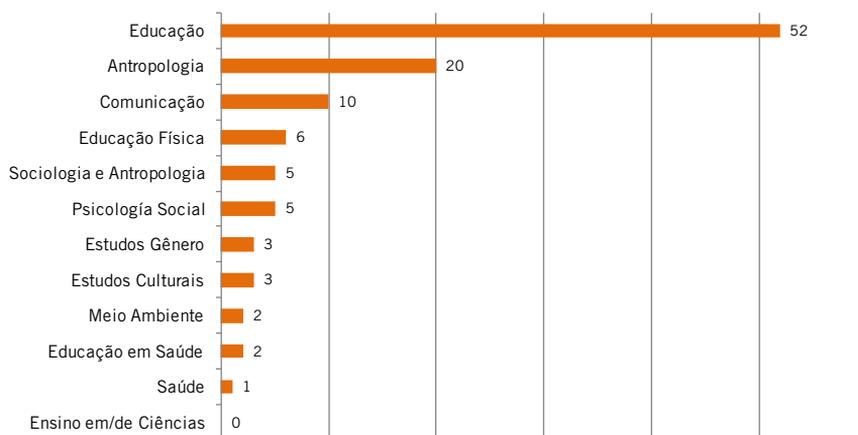
Como se observa no gráfico 1, a primeira investigação registrada corresponde a 1996, única naquele ano. A partir de 2005 a quantidade de investigações sobre o tema supera 6 na média bianual, sendo o ano de maior produtividade o 2009 com 13 trabalhos (11,9%). Não obstante, o maior período de crescimento contínuo acontece entre 2012-2015, acumulando 28 investigações, o que representa 25,6% do total da produção sobre o tema.

² A pesquisa bibliográfica foi realizada em janeiro de 2017. Como recorte empírico, o levantamento foi feito no banco de teses e dissertações da CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>). O descritor de busca foi “hip-hop, hip hop”, sem limitar por critérios temporais e/ou institucionais. Os resultados foram trabalhados com o software Excel, considerando entre outras categorias descritivas: “ano de publicação” e “área de concentração”. Para essa última categoria, sendo alta a variabilidade, criamos uma categorização própria, agrupando conforme grandes áreas. Posteriormente, selecionamos as teses e dissertações das áreas “educação em saúde”, “educação física”, “educação”, “ensino em/de ciências” e realizamos uma exploração do conteúdo temático a partir da análise dos títulos dos trabalhos. Para isso, aplicamos a técnica de *tageamento*/etiquetagem. A lista de termos produto dessa técnica foi tratada por meio da plataforma de geração de nuvens de palavras www.nubedepalabras.es/, disponível gratuitamente na internet.

Conforme observa-se no gráfico 2, outra questão de interesse, foi constatar que a área de “Educação” foi a de maior desenvolvimento, com um total de 52 investigações (47,7%). Se a esse dado somarmos os trabalhos correspondentes a áreas afins (“educação em saúde”, “educação física”) obtemos um total de 60 pesquisas (55%). A área de antropologia se coloca em segundo lugar com 20 trabalhos (18,3%), seguida por Comunicação com 10 (9,2%).

GRÁFICO 2

Quantidade de Teses e dissertações publicadas no Brasil sobre hip hop segundo área de concentração (período:1996-2015)



Em nossa análise dos trabalhos na área de “Educação” vimos observando que a abordagem disciplinar é diversa: ensino de língua e literatura, história, música, artes, educação física, filosofia, geografia. São problematizados, nessa literatura, objetos propriamente educacionais, tais como prática, didática, educação não-formal, educação popular, currículo, pedagogia, ensino fundamental.

Para ilustrar a caracterização temática de como está sendo abordado o hip hop no campo educacional brasileiro, mapeamos os termos contidos nos títulos dos trabalhos e geramos duas nuvens de palavras. A primeira inclui o descritor hip hop; na segunda nuvem, este foi suprimido.

A análise das figuras 1 e 2 permite constatar como a abordagem de pesquisa sobre *hip hop* também se desenvolve dentro de perspectivas culturalistas críticas, pois são apresentados conceitos problematizados por essas abordagens (identidades, representações, cultura, gênero, raça, discurso, experiências, linguagem, exclusão, subjetividade, corpo, arte, jovens, etc.).

Com base nessa primeira aproximação, concordamos com Ribeiro (2016, p. 78) quando observa a potencialidade da cultura *hip hop* para o trabalho pedagógico significativo e crítico, visto que, sendo um movimento sociocultural e político associado às identidades negro-juvenis-periféricas, atrela um potencial transformador, que se expressa no reconhecimento de realidades adversas que, além de ser denunciadas, são instigadas com propostas de mudança.

A maioria das pesquisas acadêmicas que tomam por objeto o *hip hop* coincidem em caracterizá-lo como cultura/movimento juvenil, pois desde seu início, além de uma estética e modo de vida particular, apresenta elementos de crítica social e protagonismo público, sendo central ao movimento a geração de espaços, relativamente autônomos, para interagir e intercambiar ideias por meio da mediação artística (Oliveira, 2015; Fonseca, 1999; 2011, Felix, 2005).

58

Num artigo recente que compila e sistematiza opiniões de diferentes pesquisadores brasileiros sobre a relação *hip hop* e educação, o movimento é visto como “alternativa, proposta, instrumento, necessidade, possibilidade” de gerar práticas pedagógicas significativas, reconhecendo seu valor multicultural e crítico (Ribeiro, 2016, p. 79). A pertinência pedagógica das manifestações do *hip hop*, fundamenta-se pelo fato de permitir a aproximação da escola (e do currículo) à cultura, aos modos de expressão e à realidade dos/das jovens. Neste sentido, colocam sua proposta como uma estratégia para ampliar a democratização a partir da inclusão da diferença (do cotidiano dos próprios jovens) e para trabalhar questões socioculturais constitutivas do ambiente urbano contemporâneo. Indicam também a falta de incorporação do *hip hop* nos currículos e discussões escolares, questionando essa exclusão, pois se estaria perdendo a oportunidade frente a um campo de práticas pedagógicas interessantes para “a sensibilização artística, a consciência identitária, o desenvolvimento da reflexão crítica e a mobilização política” (opinião de uma pesquisadora citada em Ribeiro, 2016, p. 79-80).

No mesmo artigo, além da visão positiva sobre o diálogo entre *hip hop* e educação, se assinalam algumas limitações, principalmente relacionadas a possíveis apropriações instrumentais que iriam reproduzir lógicas formativas superficiais, preconceituosas, próprias do tratamento hegemônico que liga o *hip hop* com estereótipos produzidos pela indústria cultural e os discursos

monoculturais tradicionalistas. Nesse sentido, é preciso articular as visões sobre essa prática às discussões sobre as relações desiguais de poder entre as diferentes culturas, questionando a construção de preconceitos e da hierarquização cultural (Canen, 2007), assumindo esse desafio com base num olhar multicultural crítico que gere debates sobre “questões fundamentais da sociedade brasileira [como] racismo, violência policial, desigualdade, favelização, etc.” (Ribeiro, 2016, p. 80).

No nível internacional, existe uma ampla produção acadêmica sobre as implicações educacionais da cultura *hip hop*. Retomamos aqui algumas pesquisas que consideramos relevantes conforme as questões aqui desenvolvidas.

Na literatura espanhola, o trabalho realizado por Rodríguez Álvarez e Iglesias da Cunha (2014) desenvolve uma interessante revisão sobre como o *hip hop* pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica crítica. Os autores percorrem as diferentes manifestações do *hip hop* (*break dance*, *grafitti* e *rap*) para focalizar nesse último e demonstrar como valores de solidariedade, honestidade, identidade, cooperação, cuidado, paz e celebração são representados no discurso do *rap espanhol*. Já no campo da educação social, Merino (2015) coloca o *hip hop* como potencial intervenção socioeducativa não-formal para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico na adolescência.

Nos Estados Unidos, como coloca Petchauer (2009, p. 946) “*Hip-hop has become relevant to the field of education because of its implications for understanding language, learning, identity, curriculum, and other areas*”. O trabalho de Petchauer (2009) desenvolve uma completa revisão integrativa e crítica da produção americana sobre “*hip hop* e educação” diferenciando três perspectivas de abordagem. A primeira corresponde aos estudos de “*educação baseada no hip hop*” composta por aqueles estudos que usam principalmente as letras de músicas de *rap* como recursos pedagógicos e curriculares. A segunda é “*hip hop, significados e identidades*” a qual compreende os estudos que trabalham a relação entre as mediações do *hip hop* e a produção de identidades dos/das jovens. A última, “*hip hop e formas estéticas*” incorpora os estudos que se debruçam sobre as formas de fazer, pensar e sentir no *hip hop* (2009, p. 952, tradução adaptada própria)³. O

³ No original: [In this section, I transverse across these categories to give a critical review of three major strands of work relevant to the field of education: (a) hip-hop-based education—studies that use hip-hop, especially rap songs and lyrics, as curricular and pedagogical resources; (b) hip-hop, meaning(s), and identities—studies that focus on how students mobilize these texts and how they intersect with identities; and (c) hip-hop aesthetic forms—studies that conceptualize the ways of doing or habits of mind produced by hip-hop practices.]

trabalho de Hill (2014, pp. 205-215) articula as duas primeiras categorizações ao propor uma pedagogia *hip hop* que reconhece o trabalho educativo crítico (na perspectiva de McLaren e Giroux) como uma forma de (re)negociação do conhecimento, do poder e das identidades. Dentro desse modelo indica três desdobramentos: a) as pedagogias *de hip hop* (com atenção no *hip hop* como cultura para fundamentar filosófica e politicamente as práticas educativas); b) pedagogias *sobre hip hop* (relevância do uso de produtos discursivos do *hip hop* em iniciativas educacionais orientadas à crítica e reflexão sociocultural); c) pedagogias *com hip hop* (com foco no uso de manifestações ligadas ao *hip hop* para desenvolver um trabalho cultural de aprendizagem significativo sobre diferentes assuntos em diversas áreas de conhecimento). Outro fato recente, que reivindica a legitimidade do *hip hop* na academia norte-americana, foi a aprovação com louvor pela Universidade de Harvard de um trabalho de graduação que apresentou um álbum de *rap* como produto final de licenciatura (Diário de Notícias, 22.jun.2017).

Já na América Latina os estudos que relacionam *hip hop* educação e cultura se espalham ao longo de toda a região. Além do Brasil, identificamos trabalhos interessantes principalmente na Colômbia (Jaramillo, 2013; Salgado 2016, Moncada y Jaramillo, 2016), no Chile (Bengoia e Sandoval 2006; Forno e Soto, 2015; Colinas e Bravo, 2017) e no México (Tickner, 2008, Londoño, 2017); mas também na Bolívia (Vargas, 2013), em Cuba (Tickner, 2008) e Equador (Picech, 2016; Yépez, 2014). A produção latino-americana reúne muitos outros trabalhos, sendo relevante desenvolver pesquisas futuras que aprofundem no mapeamento e análise do mencionado campo de estudos.

60

Tendo recuperado algumas experiências que se espalham por diferentes contextos, consideramos ter nos aproximado de como a cultura *hip hop* atrela todo um potencial pedagógico, inclusive no nível internacional, para ser considerado um dispositivo educacional específico no marco das PJs. Nesse sentido, uma estratégia educativa viável para “pôr na prática”, articuladamente, pedagogias multiculturais, críticas, populares e socialmente engajadas.

6. O HIP HOP E A VIOLÊNCIA COMO CULTURA E POTÊNCIA

Uma das questões transversais que aparece problematizada pela cultura *hip hop*, e que dialoga diretamente com os campos de ação pedagógica é a violência social. Importante lembrar que a bibliografia sobre jovens – tanto a oficial “desenvolventista” como a acadêmica crítica – é taxativa em indicar que são problemáticas juvenis: a exclusão social (por falta de

acesso à escolaridade e o desemprego), as privações materiais por causa da pobreza e a violência social manifestada principalmente no alarmante índice de homicídios nos jovens.

A respeito da violência, na América Latina as mortes por homicídios são preocupantes no setor jovem de 15 a 29 anos. Conforme dados da OMS, em 2010, a taxa de morte em jovens por essa causa, em países como Colômbia, Venezuela, Panamá, Guatemala e Brasil superavam os 60,9 casos a cada 100 mil habitantes⁴. No Brasil, o Atlas da Violência 2017 (IPEA, FBSP, 2017)⁵ indica que os jovens são as principais vítimas de homicídio no país. Entre 2012 e 2015, mais de 30 mil pessoas nessa faixa etária foram assassinadas por ano. De fato, a taxa de homicídios para cada 100 mil habitantes nessa faixa etária (60,9 casos) duplica a população em geral (28,9 casos). Se desagregamos os dados considerando sexo e raça, os jovens homens negros são o grupo mais afetado: “de cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negras” (IPEA, FBSP, 2017, p. 30). Confirmando essa desigualdade racial, o Atlas questiona como entre 2005 e 2015, a taxa⁶ de homicídios de indivíduos não negros diminuiu em 12,2%, enquanto a de negros aumentou em 18,2%.

Conforme indica Minayo (2013), a violência deve ser compreendida a partir de um entendimento amplo, como uma *situação* inerente a uma *relação* unidimensional e instrumental entre pessoas (ou grupos de pessoas), na qual uma delas “perde o reconhecimento do seu papel de sujeito e é rebaixada à condição de objeto, mediante o uso do poder, da força física ou de qualquer outra forma de coerção” (p. 250). Desta forma, a violência vai para além da sua manifestação letal, se colocando no centro das práticas sócio-políticas inerentes à relação do homem com o mundo e com os outros homens. Pode-se assim conceber, como sinaliza a autora, a violência como um “fato social total”⁷, por envolver o “caráter tridimensional da experiência humana em sociedade”, configurada sincronicamente pela dimensão histórica, a dimensão fisiopsicológica e a dimensão social (Minayo, 2013, p. 250).

⁴ PLISA, Organização Mundial da Saúde, dados gerados em junho de 2017.

⁵ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Foro Brasileiro de Segurança Pública. As informações analisadas provêm dos dados de 2015 do Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM) e dos registros policiais publicados em 2016 no 10º Anuário Brasileiro de Segurança Pública.

⁶ A taxa é calculada por cada 100 mil habitantes.

⁷ Conceito trabalhado pelo antropólogo M. Mauss (1974) *Sociologia e Antropologia*. São Paulo, Edusp, vol 1.

No contexto educativo brasileiro, em documentos recentes inseridos dentro do Programa Saúde Escola⁸, a violência é vista como um fator que deve ser “prevenido”, “reduzido”, sendo esta responsabilidade compartilhada pelas funções públicas da Educação e da Saúde. A ênfase na responsabilidade do Estado como garantia dos direitos dos jovens é aqui assumida, sendo considerado o marco jurídico que tem por objeto o “desenvolvimento integral dos jovens” (Brasil, Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990; Estatuto da Juventude, 2013). Observando os princípios desse programa retomamos o colocado por Núñez (2007b) sobre a tendência de uma “pedagogização” – inferiorizante, pacificante, preventiva e homogeneizante – das políticas orientadas aos jovens.

A respeito das relações entre violência e *hip hop* recuperamos os trabalhos realizados por Fonseca (2011; 2015), D’andrea (2013) e Takeiti (2014). A primeira pesquisa, da área dos estudos da Linguagem, tem como objetivo “justificar a didatização e a inserção curricular do *rap* nacional na grande área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Ensino Médio, sobretudo no tocante ao ensino de Língua e Literatura”. Após demonstrar o valor poético-linguístico de letras de *Rap Nacional*, a violência é colocada em foco, concluindo que “longe de incitar à violência, a análise dessas letras pode contribuir para uma melhor compreensão de suas causas e efeitos, possibilitando que o aluno desenvolva uma leitura crítica desse e de outros problemas do mundo contemporâneo” (Fonseca, 2011, p. 13). Em um artigo posterior (Fonseca, 2015), a autora aprofunda no debate sobre *hip hop* e currículo, manifestando seus argumentos a favor dessa articulação.

A pesquisa de doutorado em Sociologia de D’Andrea (2013) evidencia como o *Rap Nacional* vem influenciando crescentemente os processos de subjetivação nas periferias da cidade de São Paulo, Brasil. Indaga sobre os processos de apropriação simbólica da produção discursiva da banda Racionais MC’s, concluindo que, nos últimos vinte anos, a narrativa desse grupo de *rap* tem influenciado numa redefinição do termo “periferia”, já não só se limitando ao “binômio *pobreza e violência*”, senão também incorporando “elementos de *cultura e potência*” (D’Andrea, 2013, p. IX, itálico do autor). Tal como ele mesmo comenta, em entrevista realizada por Junkes, (2014, s.p), o impacto dos Racionais MC’s sobre a juventude das periferias paulistanas permitiu a toda uma geração dizer para si mesma: “pô, vamos fazer arte que é mais legal. Vamos ficar se matando? Vamos cantar rap”.

⁸ A afirmação se baseia na análise do documento Caderno Temático Direitos Humanos e Cultura de Paz, publicação conjunta entre o Ministério de Educação e o Ministério da Saúde no marco do programa Saúde Escola, no ano 2015.

Já Takeiti (2014), na sua tese doutoral em psicologia social, com o intuito de identificar modos de subjetivação de jovens na periferia paulistana, reconstrói as narrativas de vida de três sujeitos engajados em coletivos culturais, um deles ligado ao movimento *hip hop*. O trabalho analisa os efeitos das violências na produção de subjetividades, permitindo reconhecer como nas narrativas de vida apresentam-se “questões sociais como as migrações, ocupações, pobreza e violência, mas também produções coletivas, criativas, formas inéditas de vida tecidas por meio de invenções estéticas”. Afirma que a periferia se tem configurado como “um *território-vivo*” que tem “contribuído para a construção dos territórios existenciais dos jovens”, no sentido que o *estigma* (de jovem, negro e pobre) tem se convertido em *emblema*, em orgulho identitário. Outro resultado interessante é a constatação sobre o caráter de resistência dos coletivos culturais de *hip hop*, “transformando as experiências das violências e vulnerabilizações vividas em práticas éticas, estéticas e políticas” (Takeiti, 2014, p. ii).

Apresentando uma breve exemplificação do possível trabalho pedagógico do *hip hop* em relação a um tema urgente na agenda educativa e juvenil (a violência social), nos colocamos junto aos inúmeros esforços acadêmicos – e também aqueles que tomam corpo “no chão das escolas” e em muitos espaços não formais – que vêm valorizando o *hip hop* como cultura de saber e espaço alternativo de resistência que, partindo da experiência de vida dos próprios jovens, reclama um protagonismo político embasado na crítica sociocultural.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de um enfoque crítico e multiculturalista sobre os/as jovens na contemporaneidade, começamos nossa reflexão indagando sobre a proposta da PJs para pensar um campo de *práxis* (Freire, 1987) no desenvolvimento de iniciativas educativas que integrem princípios do multiculturalismo crítico, a educação popular e a pedagogia social. A seguir, contextualizamos o surgimento do *hip hop* no Brasil retratando sua capilarização nos grupos jovens urbano periféricos. Indagamos também sobre o encontro entre *hip hop* e educação a partir de alguns dados e posicionamentos no campo acadêmico. Constatamos um aumento das pesquisas sobre o tema e a predominância do enfoque multicultural na área da Educação. Posteriormente, focalizamos algumas pesquisas que fundamentam a relevância do *hip hop* para trabalhar criticamente o fenômeno da violência social em contextos vulnerabilizados, observando o caráter positivo desse diálogo. Feito esse percurso, acreditamos ter argumentado sobre a relevância de valorizar a cultura *hip hop* como ponto de partida para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas e

inclusivas, considerando sua potencialidade para o exercício do olhar crítico sobre os determinantes sociais, políticos e culturais em busca de uma educação transformadora, voltada para a justiça e igualdade social.

Como é colocado pela PJs, valorizar práticas educativas formais e não formais, dando lugar às diferenças, seria o primeiro passo para gerar autonomia e emancipação dos sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos. Nesse sentido, consideramos o diálogo entre *hip hop* e educação como uma perspectiva que permite aproximações entre a escola e a cultura, reconhecendo as diversas formas de estar e pensar o mundo, sem hierarquizar os diferentes saberes e práticas que circulam (Moreira e Silva, 2016).

Educação não só para o “progresso econômico” nem a “homogeneização nacional”, senão, principalmente, para o desenvolvimento de processos pedagógicos críticos os quais gerem espaços culturalmente significativos, onde diversas formas de pensar, estar e ser no mundo consigam dialogar num marco justo (e equânime) de reconhecimento e poder.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, E. N. de (Org.). (1999) *RAP e educação, RAP é educação*. São Paulo: Summus.
- Bengoa, J. e Sandoval, P. C. (2006). *Hip hop en Santiago de Chile. Estilo subcultural, arte y vida.: un acercamiento desde el estudio de casos de jóvenes hiphoperos* (Tese Doctorado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile, Chile.
- Blanchard, B. (1999). The Social Significance of Rap & Hip-Hop Culture. *Journal of Poverty & Prejudice*.
- Brasil (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (Vide Lei nº 13.105, de 2015). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L8069.htm Acesso: 16.ago.2016.
- Brasil (2013). Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre (...). Disponível: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm Acesso: 16.ago.2016.
- Brasil (2014). Secretaria Nacional De Juventude (SNJ) *Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude* /organizado por Helena Abramo. Brasília: SNJ, .
- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37).
- Canen, A. (2007). O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação e política*, 25(2), 91-107.
- Carrano, P. (2012). A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. *O Social em Questão*, 27, 83-99.

- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, trad. Bruno Magne, Porto Alegre: Artmed.
- Colinas, L. A. e Bravo, D. A. C. (2017). Análisis del rap social como discurso político de resistencia. Bakhtiniana. *Revista de Estudos do Discurso*. 12(2), 24-44.
- Cruz, R. R. (2000). *Emergência de culturas juvenis: estratégias del desencanto* (Vol. 3). Editorial norma.
- D'Andrea, T. P. (2013). *A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo* (Tese doctorado) Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.
- Diário de Notícias (22.jun.2017) Aluno de Harvard apresenta álbum de rap como tese final e tem A- *Diário de Notícias*. Recuperado: <http://www.dn.pt/Common/print.aspx?id=8495831> Consultado: 28.jun.2017
- Felix, J. B. de J. (2005) *Hip hop: cultura e política no contexto paulistano* (Tese de doutorado) Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.
- Fonseca, A. S. A. da (2011) *Versos violentamente pacíficos: o rap no currículo escolar* (Tese Doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, Brasil.
- Fonseca, A. S. A. da (2015) Com que currículo eu vou pro rap que você me convidou? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, no. 62, p. 91-111.
- Forno, A. e Soto, I. (2015). Transiciones curriculares en educación intercultural: desde el rock y el hip-hop, al canto tradicional mapuche (ül). *Alpha (Osorno)*, (41), 177-190.
- Freire, P. (1987) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 17º ed. V. Digital. Disponível: <<https://groups.google.com/forum/#!topic/computacao-iftm4/XXIFm66nxBE>> Acesso: 5.jul.2016.
- Hall, S. (1997) A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*. V.22, n.2 1997.
- Hill, M. L. (2009). Batidas, ritmos e vida escolar: Hip-Hop Pedagogia e as políticas de identidade. Trad. Amaral M. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.
- IPEA-FBSP (2017) *Atlas da Violência 2017*. Rio de Janeiro. Disponível: http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf . Acesso 25.jun.2017
- Jaramillo, J. D. (2013). ¿"Entrar" o" salir" de la violencia?: Construcción del sentido de lo joven en Medellín desde el graffiti, el hip-hop y la violencia (Tese mestrado). Universidad Javeriana. Colômbia.
- Junkes, G. (11.jun.2014). Tese de doutorado analisa o Racionais e "comprova" que o Hip hopsalvou vidas. *Vai se Rimando*. Recuperado: <http://www.vaiserrimando.com.br/2014/06/11/racionais-tese-doutorado-hip-hop-salvou-vidas/> Consultado: 28.jun.2017
- Londoño, D. A. S. (2017). "Somos las vivas de Juárez": hip-hop femenino en Ciudad Juárez. *Revista mexicana de sociología*. 79(1), 147-174.
- Louro, G. L. (2004). *Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Merino, L. (2015). *El Hip-Hop como herramienta socio-educativa durante la adolescencia*. (Tese graduação). Universidad de Valladolid. Valladolid, Espanha.

- Minayo, M. C. de S. (2013). Violência e Educação: impactos e tendências. *Revista Pedagógica*, 15(31), 249-264.
- Moncada, J. C. A. e Jaramillo, L. A. (2016). *Colectivo Hip hop Innata Disensión, un estudio desde la perspectiva de educación ciudadana, referido a las dinámicas artísticas y de agrupamiento juvenil* (Tese mestrado). Universidad Tecnológica de Pereira. Medellín, Colômbia.
- Moreira, A. F. e Silva Júnior, P. M. (2016) Currículo, Transgressão e Diálogo: quando Outras Possibilidades se Tornam Necessárias. *Tempos e Espaços em Educação*, vol. 9, no 18, p. 45-54.
- Nahmías, M. T. (2006). Os Desafios da Educação Popular Frente à Diversidade e à Exclusão. In: pontual, P., & Ireland, T.. *Educación popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: Edições MEC.
- Nonato, S. P., Almeida, J. R. de, Faria, I., Geber, S. P., Dayrell, J. (2016). Por uma pedagogia das juventudes. Em: Dayrell, J. (org.) *Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG*. Belo Horizonte: Mazza Edições. 249-304.
- Núñez, V. (2007a). Conferencia: La educación en tiempos de incertidumbre: Infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía Social. Universidad de Barcelona, España. Disponível: http://www.porlainclusionmercosur.edu.ar/documentos/violeta_N_educacion_incertidumbre.pdf Consultado: 15.jun.2017.
- Núñez, V. (2007b). Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. In *Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*. Buenos Aires, Argentina. Disponível: http://www.porlainclusionmercosur.edu.ar/documentos/violeta_N_educacion_incertidumbre.pdf Consultado: 15.jun.2017.
- Oliveira, R. (2015). *Rap e política: percepções da vida social brasileira*. Boitempo Editorial.
- Petchauer, E. (2009). Framing and reviewing hip-hop educational research. *Review of educational research*, 79(2), 946-978.
- Picech, M. C. (2016). *Prácticas culturales disputadas: los sentidos del hip-hop en la ciudad de Quito en el periodo 2005-2015* (Tese Mestrado). FLACSO. Quito, Equador.
- Ribeiro, W. de G. (2016) Currículo e hiphopologia: o que pensam pesquisadores brasileiros sobre Hip hop na escola? *Conhecimento & Diversidade*, 8(15), 72-83.
- Rodríguez Álvarez, A. e Iglesias Da Cunha, L. (2014). La «cultura hip hop»: revisión de sus posibilidades como herramienta educativa. *Teoría de la Educación; Revista Interuniversitaria*, 26(2), 163.
- Salgado, M. F. S. (2016) *La Universidad de la calle y de la vida. El hip hop como experiencia educativa* (tese doctorado). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colômbia.
- Takeiti B. A. (2014). *Juventudes, subjetivação e violências: inventando modos de existência no contemporâneo*. São Paulo: Pontífice Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), Tese. Doutorado em Psicologia Social. São Paulo.
- Tickner, A. B. (2008). Aquí en el Ghetto: Hip hop in Colombia, Cuba, and Mexico. *Latin American Politics and Society*, 50(3), 121-146.

- Vargas, V. S. T. (2013). *“No somos rebeldes sin causa, somos rebeldes sin pausa”: raptivismo: construyendo prácticas de ciudadanía artístico cultural, interculturalidad y educación desde el movimiento hip hop de El Alto y La Paz.* (tese mestrado). Universidad Mayor de San Simón. La Paz, Bolivia.
- Vasconcelos, E. M. (1998). Educação popular como instrumento de reorientação das estratégias de controle das doenças infecciosas e parasitárias. *Cad. Saúde Pública*, 14(2), 39-57.
- Yépez, S. U. (2014). *La contracultura Hip-Hop: como movimiento social en la ciudad de Quito* (tese graduação). Universidad Central del Ecuador. Quito, Ecuador.

